

臨地実習での学生の困惑場面における 指導上の視点と指導者の特性との関係 —紙上場面を用いて—

木下 香織 栗本 一美 金山 時恵
杉本 幸枝 白神佐知子 古城 幸子

看護教育学

Relationship between Instructive Viewpoints and Instructors' Characteristics
in Students' Difficulties in the Clinical Nursing Practice
—Using Paper Settings—

Kaori KINOSHITA Kazumi KURIMOTO Tokie KANAYAMA
Yukie SUGIMOTO Sachiko SHIRAGAMI Sachiko KOJO

(2000年11月1日受理)

本学は付属の実習施設を持たないため、実習施設との連携と学習を目的として、年に一度「臨地実習施設連絡会議」を開催している。平成11年度は人権の問題に焦点を当てた講演と、昨年に引き続き状況の異なる紙上場面を用いて学生が困惑しやすい場面での関わり方についてグループ討議を行った。困惑場面での学生への対応について対象者の属性との関係性を検討した結果、看護婦経験年数や指導経験の有無などによって学生への対応に相違点があることが明らかとなった。また、今回の分析で得られた6のカテゴリーの構造化により、指導者は患者・学生の個々に視点を向けるだけでなく、両者の関係を通して学生が実習し成長していけるよう、向上性をもって関わっていることが明らかになった。

はじめに

昨年、本学看護学科「臨地実習指導者連絡会議」において、臨地実習での学生の困惑場면을素材に討議した。その結果、指導者は学生に患者の危険防止を重視した看護実践を望む一方、管理者や教員は学生の思いや行動を認め理解することを重視する傾向にあるなど、指導者と教員ではその役割によって学生への対応に相違がみられることを報告した¹⁾。

平成11年度の会議（資料参照）においては「人を育てるⅡ—自分自身の成長と共に—」をテーマに、人権の問題に焦点を当てた講演と、昨年に引き続き状況の異なる紙上場面を用いてグループ討議を行った。紙上場面に対する学生への関わりを記述した用紙をデータとして、今回分析を試みた。

役割による学生指導の相違だけではなく、指導者の特性による相違点を上記の困惑場面を使用して検討した。その結果、看護婦経験年数や臨地実

習指導経験の有無などによって学生への対応に相違点があることが明らかとなり、今後の臨地実習指導における示唆が得られた。

I. 研究目的

臨地実習での学生の困惑場面に対する教員と指導者の対応について、看護婦経験年数や臨地実習指導経験、職位などの対象者の特性と指導上の視点にどのような関係がみられるかを比較検討する。

II. 研究方法

1) 研究対象：1999年11月12日の臨地実習指導者連絡会議参加者46名と、会議参加者以外の本学臨地実習施設の指導者・スタッフ35名の計81名。紙上の実習場面について図1の吹き出しに自由記載した‘心の中の思い’や‘学生にかけられる言葉’の内容を分析対象とした。

＜紙上場面＞

1例目の受け持ち患者が糖尿病性昏睡で受け持ち期間中に死亡した。2例目の患者は、腎不全でベッド上の生活であった。学生が受け持つまでは、比較的元気で食欲もあったが、受け持って3日目、学生が全身清拭をした後、しばらくして患者は気分不良を訴え嘔吐してしまった。その後、学生は患者のそばを離れることができず、昼食も摂らず1時間以上ベッドサイドにずっと座っている。

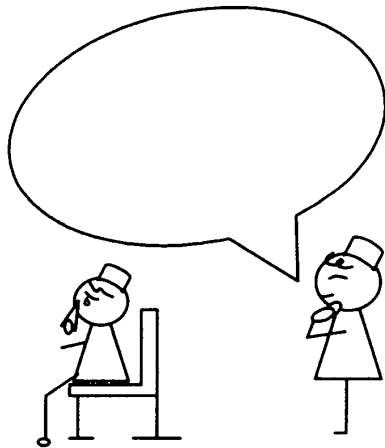


図1

た。患者の状態が少し落ち着いたので、昼食に行くよう指導者が促すが、「心配なので、ここにいたいです。」と言って、頭を下げたまま動かなかった。

2) 分析方法：81枚の用紙から個々に記述された内容を一文一意味で切り取り、内容分析を行った。質的な分析にあたり、まず81枚のうち10枚を無作為抽出し、KJ法により分析を行った。そこで得られたカテゴリーを参考に、研究者間で合意が得られるまで検討を行った。分析は表計算ソフト Excel・統計パッケージ SPSS を用いた。

IV. 結 果

1. 対象者の特性

研究対象者の特性を図2～図5に示す。

対象者の年齢は30歳代が約半数(48.1%)を占めた(図2)。対象者の経験年数ではベナー²⁾の技能修得に関するドレイファスモデルを適用して区分した。対象者は11～15年が28.4%で最も多く、16～20年(21.0%)、6～10年(19.8%)、21年以上(14.8%)と続いた(図3)。ベナーが示した‘達人’が8割以上を占めた。

対象者の職位は一般職が65.4%を占めた(図4)。また、臨地実習指導経験は64.2%の者が‘ある’と答えた(図5)。

2. カテゴリー形成のプロセス

参加者の記述した内容を分析した結果、総計415のコードが抽出された。それらを研究者間で分析した結果、12のサブカテゴリーに類型、さらに6のカテゴリーに分類できた。カテゴリー、サブカテゴリーの構成を表1に示す。以下の文中においては、コード名はくく、サブカテゴリー名は「」、カテゴリー名は【 】で表記する。

＜あなたが食事しないと患者さんも心配されるんじゃないかな＞＜一緒に落ち込んだり元気をなくしては患者さんに伝わってしまう＞から「①学生の態度が患者に影響を与えることを理解して欲しい」、＜患者さんはどのような気持ちなのでしょうね＞＜少し落ち着いたのだから患者さんも休み

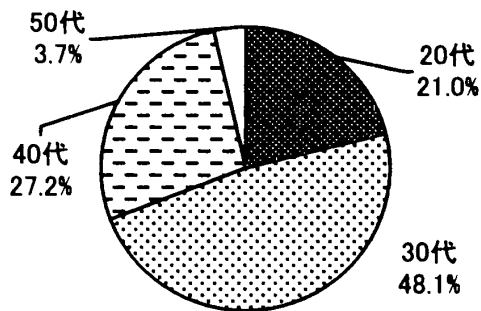


図2. 対象の年齢

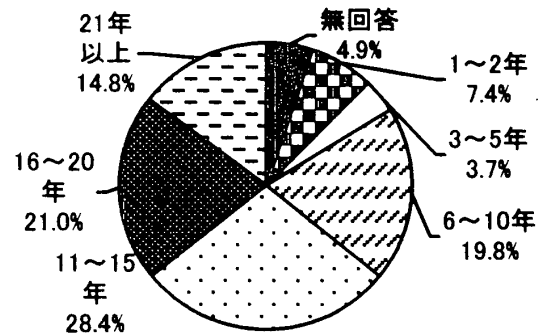


図3. 対象の業務経験年数

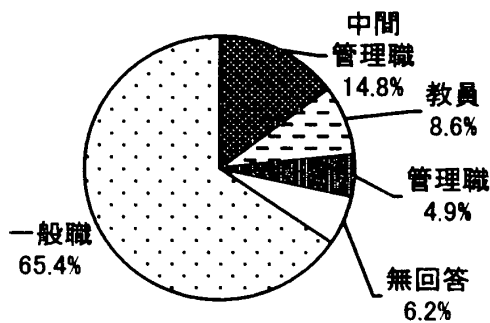


図4. 対象の職位

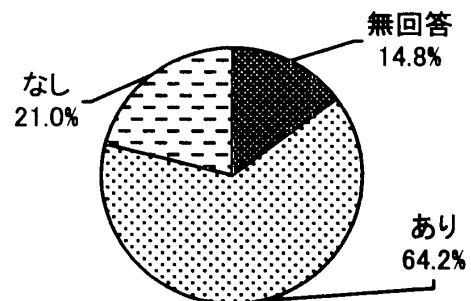


図5. 対象の指導経験

表1. カテゴリーの構成

視点	カテゴリー	サブカテゴリー
患者への視点	A. 患者の気持ちを理解することが重要である	① 学生の態度が患者に影響を与えることを理解して欲しい
		② 患者の気持ちを理解して欲しい
学生への視点	B. 患者の状態を理解しケアを提供しよう	③ 患者の状態を理解し、安全・安楽の確保ができる
	C. 学生の気持ちを受けとめ理解する姿勢が大切	④ 学生の気持ちを受けとめよう
		⑤ 学生の気持ちを共感し、理解しよう
	D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう	⑥ 学生の行動を振りかえらせよう
		⑦ 学生の気持ちの切り換えが出来るように場面を変えよう
	E. 指導者として学生が安心して実習できるように関わろう	⑧ 学生の気持ちを推察した関わりをしよう
		⑨ 学生に対して役割モデルを示そう
		⑩ 学生を励まして安心して実習が継続できるように関わろう
	F. 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい	⑪ 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい
		⑫ 専門職としての知識と判断力を身につけて欲しい

たいのではないかしら」から「②患者の気持ちを理解して欲しい」の2サブカテゴリーが形成され【A. 患者の気持ちを理解することが重要である】とした。

次に「今の状態はどうですか」患者さんのペースでケアを行うから「③患者の状態を理解し、安全・安楽の確保ができる」が形成され、【B. 患者の状態を理解しケアを提供しよう】とした。

次に「あなたの気持ちはよく分かるよ」学生への訴え、考えにあいづちをうちながら聞くから「④学生の気持ちを受けとめよう」、患者さんのことが心配なのね」清拭をした後だからビックリしたんですねから「⑤学生の気持ちを共感し、理解しよう」の2サブカテゴリーが形成され【C. 学生の気持ちを受けとめ理解する姿勢が大切】とした。

次に「今、自分がしなければならないことを考えましょう」カンファレンスのときに振り返りをするから「⑥学生の行動を振りかえらせよう」、あなたも食事をして気分転換していらっしゃい」場所を変えてゆっくり話をしようから「⑦学生の気持ちの切り換えが出来るように場面を変えよう」の2サブカテゴリーが形成され【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】とした。

次に「自分が清拭したことで患者さんがこうなったと思っているの？と学生に尋ねる」学生は患者のそばに居るということが今出来る精一杯の行動なのだろうと気持ちを察するから「⑧学生の気持ちを推察した関わりをしよう」、一緒にバイタルサインの観察をして、状態が落ちついていることの確認をする」そのあとこの患者さんに今、何がしてあげられるかいっしょに考えてみましょうから「⑨学生に対して役割モデルを示そう」、心配だけど元気を出して」あまり自分のせいにしないようにねから「⑩学生を励まして安心して実習が継続できるように関わろう」の3サブカテゴリーが形成され【E. 指導者として学生が安心して実習できるように関わろう】とした。

次に「色々な思いをしながら患者さんの気持ち

を考えて援助していかなくてはならないの」患者さんのことを心配する気持ちを患者さんの状態を観察しようという気持ちに向けて欲しいから「⑪看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい」、患者の状態が落ちついてから状態観察、把握し、何が嘔吐の誘因となったのか考えていく」腎不全の患者さんはこれから度々こういう状態になると思うので、疾患の理解、対応を勉強して欲しいから「⑫専門職としての知識と判断力を身につけて欲しい」の2サブカテゴリーが形成され【F. 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい】とした。

以上のことからカテゴリーは【A. 患者の気持ちを理解することが重要である】【B. 患者の状態を理解しケアを提供しよう】【C. 学生の気持ちを受けとめ理解する姿勢が大切】【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】【E. 指導者として学生が安心して実習できるように関わろう】【F. 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい】と6カテゴリーが挙がった。また、カテゴリーの内容からその視点に注目すると、カテゴリーA・Bの78コードが患者への視点、カテゴリーC、D、E、Fの337コードが学生への視点にまとめることができた。

3. 研究対象者の特性との関係

6つのカテゴリー、2つの視点について、対象者の年齢、看護婦経験年数、職位、指導経験の4つの特性との関係を検討した。

6カテゴリーについて4つの特性を因子に一元配置分散分析を行なったところ、年齢による比較では【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】で、20歳代19.8%、30歳代23.8%、40歳代23.6%、50歳以上17.6%で有意差（ $p < 0.01$ ）が認められた（図6）。看護婦経験年数による比較では【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】で、1～2年11.4%、3～5年26.7%、6～10年20.3%、11～15年21.7%、16～20年28.6%、21年以上30.0%、【F. 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい】で、1～2年14.3%、3～5年20.0%、6～10年12.7%、11～15年8.3%、16～20年11.7%、21年以上5.7%

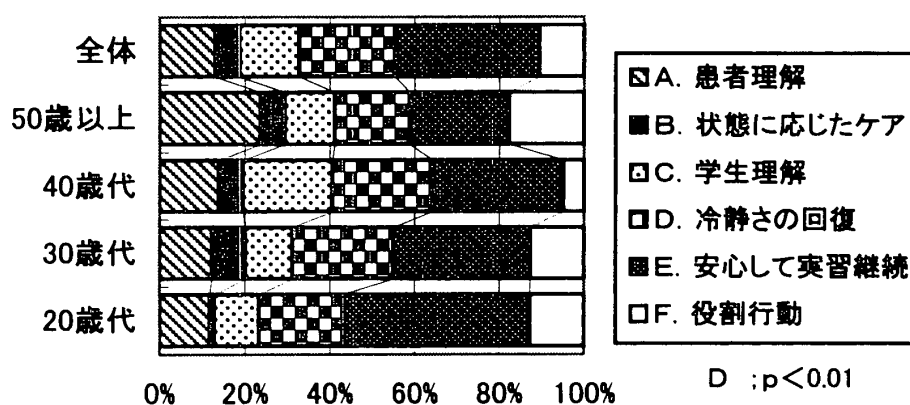


図6. カテゴリーと年齢との関係

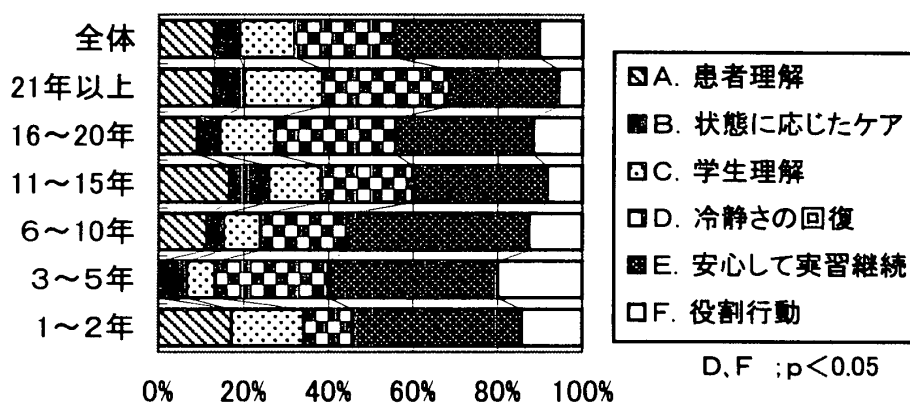


図7. カテゴリーと業務経験年数との関係

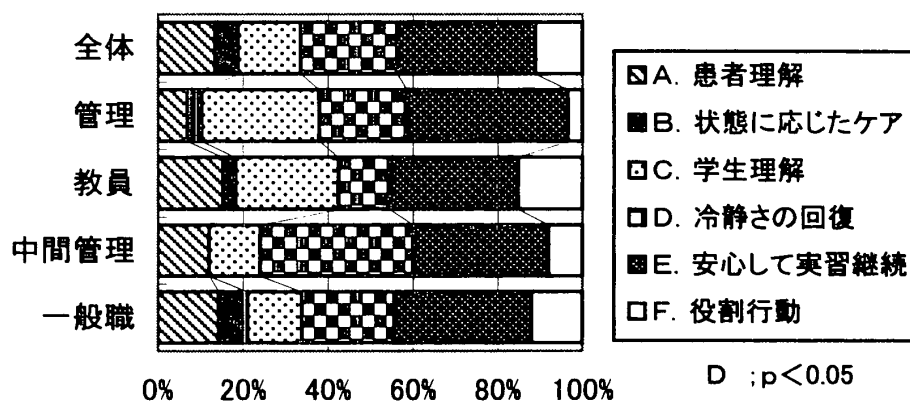


図8. カテゴリーと職位との関係

で各々有意差 ($p < 0.05$) を認めた (図7)。指導経験において有意差は認められなかった。職位による比較では【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】で、一般職21.8%、中間管理職36.0%、管理職20.7%、教員12.1%で有意差

($p < 0.05$) を認めた (図8)。

また、学生への視点、患者への視点について4つの特性を因子に一元配置分散分析を行なったところ、どちらの視点においても有意な差は認められなかった。2つの視点と特性についてカイ2乗

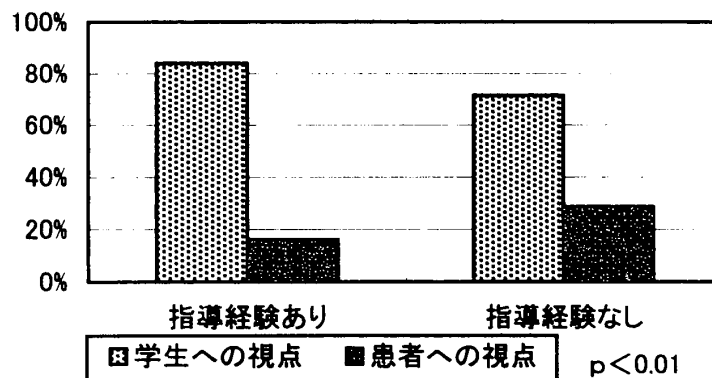


図9. 指導経験と視点との関係

検定を行なったところ、指導経験による比較において有意差 ($p < 0.01$) を認めた (図9)。指導経験のある群は指導経験のない群に比べて学生への視点が高かった。

そこで、指導経験のある群について指導経験年数を1年以下、2～5年、6～10年に区分し、2つの視点とのカイ2乗検定を行なったが有意な差は認められなかった。

V. 考 察

分類されたカテゴリーは、【A. 患者の気持ちを理解することが重要である】【B. 患者の状態を理解しケアを提供しよう】の2カテゴリーが“患者への視点”、【C. 学生の気持ちを受けとめ理解する姿勢が大切】【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】【E. 指導者として学生が安心して実習できるように関わろう】の3カテゴリーのように、指導者が学生の困惑した心理状態をキャッチし冷静さを取り戻す関わりをし、実習の継続に向けて励ましていくことによって、学生は自己の困惑状態のみにとらわれるのではなく、学生自身の患者への態度が及ぼす影響も含めて【A. 患者の気持ちを理解することが重要である】の患者理解へと向かうことができる。また、今まさに困惑している自分自身を理解してもらえているという安心感に支えられた学生は、対象理解から【B. 患者の状態を理解しケアを提供しよう】へと向かうことができるであろう。そして、安心して実習を継続しながら、指導者の【F. 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい】という関わりによって、より具体的・個別的・専門的ケアの提供を目指して成長していける

今回の紙上場面で得られた6カテゴリーの構造を図10に示す。

縦軸に実習目標の上位性として学生の実習到達目標および指導者の指導目標を、横軸に2つの視点の関連性を示している。一重丸で囲んだA、Bの2つは“患者への視点”のカテゴリーであり、二重丸で囲んだその他の4つは“学生への視点”のカテゴリーである。目標の上位性からみた“患者への視点”では看護の対象である患者の理解が

基盤となり、同様に“学生への視点”では指導の対象である学生の理解が基盤となるので、土台に位置している。また、“患者への視点”は‘対象理解’から対象に合わせた‘ケアの実践’へと上方へ向かっている。学生がより上方へと向かうために指導者は“学生への視点”として‘学生理解’を基礎として、困難に直面した学生が‘冷静さ’を取り戻すために関わり、さらに実習を‘安心して’継続できるように関わり、そして‘役割行動’へと目標の上位性を高めている。

“患者への視点”“学生への視点”の2視点の関連は、【C. 学生の気持ちを受けとめ理解する姿勢が大切】【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】【E. 指導者として学生が安心して実習できるように関わろう】の3カテゴリーのように、指導者が学生の困惑した心理状態をキャッチし冷静さを取り戻す関わりをし、実習の継続に向けて励ましていくことによって、学生は自己の困惑状態のみにとらわれるのではなく、学生自身の患者への態度が及ぼす影響も含めて【A. 患者の気持ちを理解することが重要である】の患者理解へと向かうことができる。また、今まさに困惑している自分自身を理解してもらえているという安心感に支えられた学生は、対象理解から【B. 患者の状態を理解しケアを提供しよう】へと向かうことができるであろう。そして、安心して実習を継続しながら、指導者の【F. 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい】という関わりによって、より具体的・個別的・専門的ケアの提供を目指して成長していける

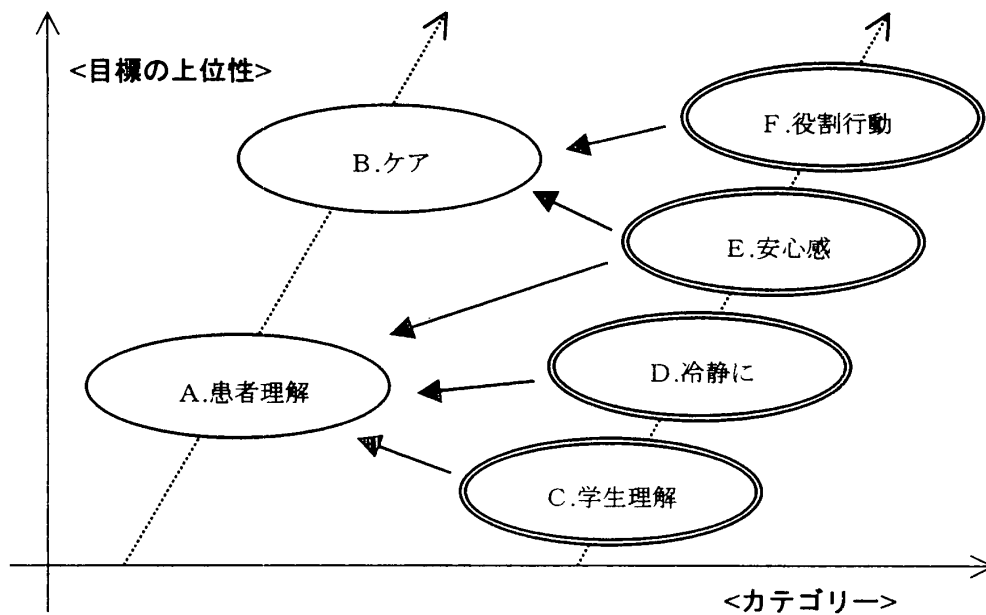


図10. 6つのカテゴリーの構造

のである。

指導者は患者・学生の個々に視点を向けるだけでなく、両者の関係を通して学生が実習し成長していけるよう、向上性をもって関わっていることがカテゴリーの構造化によって明らかになった。

カテゴリーについての分析では、“患者への視点”である2カテゴリーについては、指導者のいずれの特性においても有意な差は認められなかった。これは、対象者の年齢や経験年数などの特性に関係なく、患者の気持ちの理解や状態に応じたケアの提供の重要性を感じていることを示しており、看護婦としての職業的特性であると考えられる。

次に“学生への視点”では、学生が冷静さを回復するための関わりである【D. 学生が冷静さを取り戻せるように対応しよう】において、30、40歳代、看護婦経験16年以上、21年以上、中間管理職に高かった。その理由はベナーが示した対象の学習レディネスを把握した上で指導を開始するという、達人ナースの指導の特長と一致する³⁾。達人ナースである指導者は、学生の困惑を解決しなければ学生の目標の上位性を高めていくことができないことを理解し関わりをもっているものと考えられる。

一方、学生への視点において目標の最上位に位

置する【F. 看護婦としての役割行動がとれるようになって欲しい】では、看護婦経験年数3～5年をピークに年数が増すにつれて低下する傾向にあった。ベナーは3～5年の看護婦経験をもつ「中堅」ステージについて、「問題を的確にとらえて取捨選択し、みがきをかける」ことが可能であるという点において「一人前」ステージとの違いを示している⁴⁾。経験や最近の出来事に根ざして知覚することを修得した「中堅」ステージにある指導者の専門職としての自覚や意識の高揚が、指導場面においても学生への看護役割行動を強く意識する結果ではないかと考える。

視点についての分析では、指導経験の有無によって有意な差が認められ、指導経験のある群は指導経験のない群に比べて学生への視点が高いが、その傾向は指導経験年数とは関係しなかった。学生との直接的関わりを持った経験が、指導者の視点を学生に向かわせる要因になると考えられる。

おわりに

困惑場面での学生への対応について対象者の属性との関係性を検討した結果、看護婦経験年数や

指導経験の有無などによって学生への対応に相違点があることが明らかとなった。今後の臨地実習指導においては、学生への4つの視点を踏まえて、学生がどの段階にあるのかを確認しながら指導にあたっていくことが重要になる。また、指導者の看護婦経験年数や指導経験の有無などによって学生への対応に相違が見られたことから、指導者自身が自己の特性から指導の傾向を認識して学生に関わるための資料になり得ると考える。

（本論文は平成12年度岡山県看護教育・管理・総合学会発表を加筆修正したものである）

引用文献

- 1) 栗本一美他：臨地実習での学生の困惑場面への対応－紙上場面における教育・指導者の関わり方の分析－，新見公立短期大学紀要，20，p.87－94，1999.
- 2) バトリシア・ベナー，井部俊子他訳：ベナー看護論－達人ナースの卓越性とパワー－，p.22，医学書院，1992.
- 3) 前掲書2) p.57.

- 4) 前掲書3) p.20.

参考文献

- 1) E. オリヴィア・ベヴィス，ジーン・ワトソン，安酸史子監訳：ケアリングカリキュラム－看護教育の新しいパラダイム－，医学書院，1999.

資料．平成11年度臨地実習指導者連絡会議の内容

- 1) テーマ「人を育てるⅡ－自分自身の成長と共に－」
- 2) 参加者46名：臨地実習指導者32名，教員14名
- 3) 討議方法：グループワーク
 - ①グループ編成：1グループ6～7名で7グループ編成とした。また，前回までと同様，構成メンバーの役職，役割の違いを編成上の枠組みとした。
 - ②討議日時：平成11年11月12日
 - ③討議方法：紙上場面について，心の中で思うことや実際にかける言葉を個々に記入したものをを用いてグループ討議を行ない，結果を発表した。